

# 意識化指導の理論と実践

島 田 勝 正

教師の仕事は、「教える」ことである。しかし、教えすぎると生徒が「気づく」機会を奪ってしまう。では、生徒の気づきをうながすために、教師はどのような指導を行えばいいのか。

明示的な文法指導の特徴は、教師が文法事項について詳細に説明することである。一般的に、知識を効率よく伝えるためには、このような講義形式が有効であるが、この方法では学習にとって第一歩となる気づきの機会が与えられない。

では、明示的な説明に代わり、気づきにつなげるための文法指導とはどのようなものか。その一つに多くのデータを与えて生徒自身に規則を発見させようとする、意識化指導（consciousness-raising instruction）がある。本稿では、まず、意識化指導の理論を概観し、次に、その具体例を示す<sup>1)</sup>。

## 1. 文法の指導

### 1.1 演繹的な指導と帰納的な指導

文法指導には演繹的な指導と帰納的な指導の2つのオプションがある。演繹的な指導では、最初に文法規則を説明して、その規則をデータ（事例）に「適用」する練習を行う（図1）。一方、帰納的な指導では、多くのデータを与えて、そのデータを分析することによって、規則を「発見」させる

---

キーワード：意識化指導、発見学習、文法

練習を行う（図2）。

演繹的な指導と帰納的な指導の違いについて、規則動詞の過去形を例にとって具体的に説明する。演繹的な指導では、まず、動詞の原形（語尾）に /d/ (-ed) を付けるという明示的な説明を行い、現在形の例文を与えて過去形に変える練習をする。これに対して、帰納的な指導の場合は、規則動詞の過去形を含む例文を多く与えて、これらの例文にみられる共通点、つまり、動詞の語尾に /d/ (-ed) がついていることを生徒に見つけさせる。

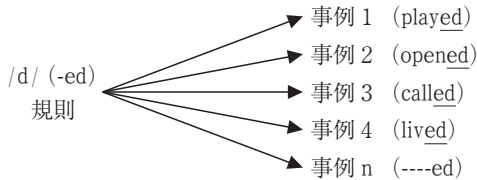


図1：演繹的な指導

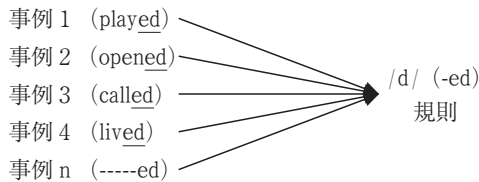


図2：帰納的な指導

数学の授業では、公式について説明したあとでその公式を使って練習問題を解くという、演繹的な授業展開が多くみられる。そして、英語の授業においても文法説明のあとにその文法を使った練習問題（exercise）を解くといった、数学と同じような演繹的な授業展開がみられる。たとえば、伝統的な指導手順である PPP（Present-Practice-Produce）においては、まず、規則が与えられ、次にその練習が続き、最後に産出が来る。

新しい文法項目を導入する場合、演繹的な指導で主役となるのは、教師

## 意識化指導の理論と実践

である。彼（彼女）は、目標となる文法規則を明示的に説明する。したがって、生徒は教師の説明を聞くだけの受動的な学習になってしまう。これでは処理が浅くなって長く記憶にはとどまらない。これに対して、帰納的な指導で主役となるのは生徒である。彼らは与えられたデータを分析してその中から規則を発見しようとする。この処理の深い学習経験によって、学習した内容は長く記憶にとどまる。（表1）。

表1：演繹的な指導と帰納的な指導

	演繹的な指導	帰納的な指導
主体（主役）	教師	生徒
関与の度合い	受動的	能動的（主体的）
認知作業	規則の適用（産出）	規則の発見（理解）
処理の深さ	浅い	深い
記憶の保持	短期	長期

### 1.2 演繹的な指導と帰納的な指導の使い分け

演繹的な指導と帰納的な指導にはそれぞれの長所と短所がある。実際の授業では、まず、帰納的な指導で規則を見つけさせてから、その規則を適用する演繹的な指導へ移るのが自然な流れといえよう。さらに、演繹的な指導と帰納的な指導は、文法項目の特性により使い分けることができる。たとえば、関係代名詞は演繹的指導を、複数形の-sは帰納的指導を用いるといったような使い分けが考えられる。また、両者は生徒の学力レベルや適性といった学習者要因によって使い分けることもできる。たとえば、分析が苦手な生徒には演繹的な方法が、分析が得意な生徒には帰納的な方法が向いているかもしれない。

## 2. 意識化指導

本節では、言語学習の本質に立ち返って、母語習得と同じ学習プロセスに沿った帰納的な指導手順を示す。そして、その帰納的な指導手順の1つとして意識化タスクを中心とする意識化指導を扱う<sup>2)</sup>。ここでは、まず、意識化指導を学習プロセスと意識レベルの2つの観点から考察し、そのあとで意識化指導における教師の役割について検討する。

### 2.1 学習プロセスと意識レベル

母語習得においては、子どもの習得プロセスは無意識的であるとされる。しかし、習得はまず一つひとつの項目に注意を向けることから始まる。子どもは膨大なデータの中の一つひとつの項目の特性に気づくことによって、やがて、その項目間にある共通する規則を理解するようになる。つまり、項目学習から体系学習へと発展していく (Schmidt, 1995, p. 29)。このように、母語習得は帰納的な学習プロセスといえることができる (図2)。

前節でみたように、母語習得は多くのサンプルから無意識的に規則を見つけ出す帰納的な学習プロセスをたどる。帰納的な意識化タスクに基づく意識化指導は、自然な環境の中で起こる帰納的な学習プロセスを、人為的な教室という環境の中で再現しようとする試みである。したがって、この指導方法では、意識レベルは無意識的から意識的へと上がるが、学習プロセスは母語習得と同様に帰納的である (表2)。

表2：学習プロセスと意識レベル

	母語習得	外国語学習	
学習プロセス	帰納的	帰納的	演繹的
意識レベル	低い	高い	高い

この意識化指導の目的は、目標とする文法の特徴を理解することにある。

したがって、目標とする特性を含む文を産出することは要求しない。つまり、意識化指導の目的は、意識レベルを上げて、特定の文法特性に注意を向けさせて、「それについて考え、議論する」ことである（Ellis, 2003, p. 163）。

## 2.2 教師の役割

英語を母語とする子どもたちは、自然なインプットを通して無意識的に規則を習得していく。しかし、日本のように、英語を外国語として学習する環境では、インプットが少なすぎて母語習得と同じようにはいかない。そこで、意図的に、あらかじめ整理された多くのデータを与え、規則に気づかせる手立てを考える必要がある。整理されたデータとは、目標とする特定の文法特性を含む例文をさす。つまり、母語習得、あるいは、自然な第二言語習得において、長い時間をかけて個別に出会う事例を、文法特性にしたがって分類・整理したものである。この整理されたデータを教材として生徒に提示し、その豊富な事例の中から規則を発見させる。よって、データ提供の先取りとお膳立てによって学習の効率化を図ることが教師の役割である。

意識化指導では生徒自らが規則を発見することをめざすが、教師の援助がなければ彼らは自分たちで規則を見つけることはできない。そこで、教師は順次、指示やヒントを与えながら、彼らが自分たちで規則を発見できるように導くためのガイド役（guided discovery）を果たすことになる（Nunan, 2003, p. 158）。したがって、意識化指導における教師の役割は、文法規則を明示的に説明することではなく、生徒が規則を発見する援助をすることである。具体的には、目標とする文法項目を含む例文を数多く与えて、そこから学習者自身が文法規則を発見するように導く。課題解決を通して学習者が自分で見つけたことは、単に教師から教わったことよりも

処理の深い学習となって記憶に残りやすい。これは発見学習（discovery learning）の一般的原則に基づくものである（Ellis, 2003, p. 163）。

ところで、生徒がどうしても気づいてくれない場合はどうしたらいいのか。考える時間を増やす、気づいてくれるまで一つずつデータを加える（データの量を増やす）、教師が分類を示して生徒にはその理由を考えさせるなどの対処が考えられる。

### 3. データと操作

意識化指導は、具体的には意識化タスクにより実施される。そして、意識化タスクは「データ」の提供とそのデータに対する「操作（operation）」から構成されている（図3）。

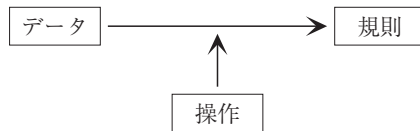


図3：データと操作

#### 3.1 データ

意識化タスクにおいて生徒に与えられる多くの例文がデータである。データのオプションとしては、

- (1) 素材がそのまま加工されていないもの（authentic）と、指導用に加工されたもの（contrived）、
- (2) 音声（口頭）によるものと文字によるもの、
- (3) 単一文と連続文、
- (4) 文法的に正しい文と正しくない文、
- (5) 与えられる情報に差があるものとなないもの、などがある。（Ellis, 1997, pp. 161-162）。

さらに、このほかにも、日本語によるものと英語によるものを重要なオプションとして付け加えることができる。

### 3.2 操作

生徒がデータから規則を発見するために、教師の指示にしたがってデータに働きかけることが操作である。操作の作業においては、データから規則を発見することが生徒に要求される。教師はヒントを与えて生徒の知的な作業を援助する。操作のタイプとしては、

- (1) 下線を引くなどして、文法特性に該当する箇所を特定する、
- (2) 例文の正誤を判断する、
- (3) 空所に適切な語を補充して文を完成させる、
- (4) 語句の置き換え、並べ替え、付け加え、書き直しにより、文を修正する、
- (5) 例文を規則にしたがって分類する、
- (6) 2組のデータを一致させる（たとえば、絵と英文）、
- (7) 規則を文章化する、などがある（Ellis, 1997, pp. 161-162）。

これらの操作タイプの中で、(2) (3) (4) (5) が演繹的な意識化指導に、(1) (5) (7) が帰納的な意識化タスクにおいてよく用いられる。特に意識化タスクにおいては上記 (5) の分類作業がよく用いられる。分類作業を進めるためには、個々のデータを比較してその共通点や相違点を見つけることが重要である。

上述したように、データ提供の方法にもいくつかのオプションがあり、操作の方法にもいくつかのタイプがある。したがって、データのオプションと操作のタイプを組み合わせることにより、多様な意識化タスクをつくることができる。

#### 4. 意識化タスク

帰納的な意識化指導の基本的な考え方は、生徒に自分たちでデータの中から共通する規則性を発見させようとするものである。この節では、関係代名詞（主格）と与格交替を例にとって、具体的に意識化タスクがどのようなものかを示す。

##### 4.1 関係代名詞（主格）の選択

関係代名詞が主格の場合には、先行詞の特性に応じて、who か which のいずれかを選択しなければならない。この二者択一について、従来の演繹的な指導では、まず、先行詞が人の場合は who を、物の場合は which を用いることを明示的に説明する。そして、次の例のように、関係代名詞を（ ）に入れさせる練習をする。選択肢として who と which を与えて、いずれかを選ばせる場合もある。

指示① 次の文の（ ）に適切な関係代名詞を入れなさい。

1. The girl ( ) is playing in the garden is my sister.
2. The machine ( ) broke down is working again now.
3. Look at the house ( ) stands on the hill.
4. I know a boy ( ) can speak English very well.
5. The woman ( ) lives next door is a teacher of history.
6. I like stories ( ) have happy endings.

これに対して、意識化タスクでは、データから規則の発見へと導く。以下に、その具体的な指導手順を示す。次の例では、提示する個々のデータを短くして、生徒のメモリー負担を軽減している。さらに、修飾・被修飾



の関係に焦点を当てるため、関係節を含む複文とせずに、関係節を含む名詞句をデータとして提示している。

ただし、この例は、関係代名詞には名詞（先行詞）に修飾語句を接続させる役割があることは説明済みということが前提にある。つまり、ここでは関係代名詞の who と which の使い分けに焦点を当てている。

■ データ

1. the girl who is playing in the garden
2. the machine which broke down
3. the house which stands on the hill
4. the boy who can speak English very well
5. the woman who lives next door
6. the stories which have happy endings

■ 操作

指示① 1～6 のデータ（名詞節）の関係代名詞を□で囲み、そのすぐ前の単語に下線を引きなさい。

指示② 1～6 の6つの名詞節をグループAとグループBの2つのグループに分類しなさい。

- ▼ ヒント1：グループAに3項目、グループBに3項目入ります。
- ▼ ヒント2：関係代名詞の形に注目しなさい。
- ▼ ヒント3：関係代名詞の前に来る単語（先行詞）の種類に注目しなさい。
- ▼ ヒント4：グループA、グループB、それぞれのグループの先行詞に共通することは何ですか。

指示③ who, which のうち、いずれの関係代名詞を用いたらよいかについて、「規則」を作りなさい。

指導手順は、(1) 関係代名詞と先行詞を特定する、(2) 分類作業をうながす、(3) 分類の正解を示す、(4) 規則の文章化を図る、となる。規則の記述例としては、「関係代名詞は、先行詞が人の場合には who を、物の場合には which を用いる」となる。

関係代名詞の that を含めた例文を与えることもできるが、最初は that を使わずに who, which の使い分け規則にしばらく、あとで that は人にも物にも用いられると説明した方が混乱は少ないだろう。最初はそれぞれのグループに入る番号の数（ここではそれぞれ3つ）を示すことを控えて、あとでヒントとして示すこともできる。また、各グループのデータ（名詞句）の数は必ずしも同じである必要はない。

<板書例>

グループ	A	B
データ番号	1, 4, 5	2, 3, 6
関係代名詞	who	which
先行詞の種類	人	物
データ	1. the girl <u>who</u> is playing in the garden 4. the boy <u>who</u> can speak English very well. 5. the woman <u>who</u> lives next door	2. the machine <u>which</u> broke down 3. the house <u>which</u> stands on the hill. 6. the stories <u>which</u> have happy endings.

#### 4.2 与格交替（二重目的語）

動詞には、日本語の「何を」に相当する直接目的語と、「誰に」に相当する間接目的語の2つの目的語をとるものがある。しかし、動詞には、直接目的語はとるけれど間接目的語を許容しないものがある。

このタスクでは、二重目的語に関して、文法的に正しい文と正しくない文の入った、情報の異なるカード A とカード B をペアのそれぞれに与え

る。つまり、二重目的語に関する情報が2つのカードに分散して相互補完的に与えられている。ペアは相互に情報交換をしながら、二重目的語に関する規則について考える。

■ データ

<カード A>

- × We reported Mike the car accident.
- He bought my children a lot of presents.
- We suggested a good plan to Mike.
- She offered drinks to the friends.

<カード B>

- We reported the incident to the police.
- He bought a car for his son.
- × I suggested him the idea.
- She offered me a cup of coffee.

(Fotos, Homan & Poel, 1994, pp. 57-58 改変)

■ 操作

- 指示① この活動では必要な情報を相手から聞き取る必要があります。ただし、お互いにカードを見せ合ってははいけません。
- 指示② 日本語の「何を」に相当する語(句)を□で、「誰に」に相当する語(句)を○で囲みなさい。
- 指示③ カード A とカード B の問題文には4つの同じ動詞が含まれています。そして、文の前の○は文法的に正しいこと、×は文法的に正しくないことを意味します。これらの4つの動詞を2つのグループに分類しなさい。
- ▼ヒント1：分類した動詞の数は3：1ではありません(2：2に分類できます)。
  - ▼ヒント2：動詞の後に置く「何を」と「誰に」の順序に注目しなさい。
  - ▼ヒント3：相手から情報を聞き取って、下の表に○×を記入しなさい。

動詞	何を→誰に	誰に→何を
report		
buy		
suggest		
offer		

指示④ 動詞によっては×になる場合があります。どんな場合に×になっていますか。

▼ヒント1：動詞のすぐ後に来る語（句）に注目しなさい。

▼ヒント2：その語（句）は「何を」に、それとも、「誰に」に相当するものですか。

この活動では、まず、動詞の後に来る「何を」（直接目的語）と「誰に」（間接目的語）の順序に気づかせるために□と○で視覚化させている。そして、ペアの相手から情報を聞き取って、問題文（データ）が文法的に正しい場合（○）と、文法的に正しくない場合（×）に整理して表を完成させる作業を行う。生徒はこの作業をとおして、動詞によっては、文法的に正しくない場合があることに気づく。

動詞	何を→誰に	誰に→何を
report	○	×
buy	○	○
suggest	○	×
offer	○	○

上の表が示すように、buy と offer は「何を→誰に」「誰に→何を」の語順を問わないが、report と suggest は「誰に→何を」の語順をとらない。つまり、後者は間接目的語をとらない。日本語では「を」や「に」などの格助詞が格を表すので語順には寛容である。しかし、英語にはこのような格助詞に相当するものがないので、語順には厳しくなる。ちなみに、このように間接目的語をとらない動詞は、ラテン語に由来して比較的長い語が多いといわれている（Mazurkewich & White, 1984, pp. 279-280）。

#### 4.3 タスク特性の比較

前述したように、データと操作の組み合わせにより色々なタイプのタス

## 意識化指導の理論と実践

クがデザインできる。たとえば、関係代名詞タスクおよび与格交替タスクではいずれも、データの入力文字による単一文であり、共通している。一方、関係代名詞タスクでは文法的な正誤に関する情報が与えられていないし、情報差もないが、与格交替タスクではその情報が相互補完的に与えられていて、お互いの情報を交換する必要がある（表3）。

表3：タスク特性の比較

	特性	関係代名詞	与格交替
データ	文字による	○	○
	単一文	○	○
	文法的正誤	×	○
	情報差	×	○
操作	該当箇所の特定	○	○
	文法的正誤の判断	×	○
	分類	○	○
	規則の記述	○	○

## 5. ま と め

本稿では、データを与えてそこから文法規則を発見させようとする意識化指導についてみてきた。ポイントは、以下のとおりである。

- 意識化指導の目的は、明示的知識をつけることである。
- 意識化指導とは、特定の文法特性に注意を向けさせることである。
- 演繹的な指導では教師が規則を明示的に説明するが、帰納的な指導では生徒がデータを分析して規則を発見する。
- 意識化指導はデータの提供と操作により構成される。
- 意識化指導においては、操作の中でヒントを順次与えて、生徒が自分で規則を発見するように導く。
- 意識化指導における操作の1つとして、与えられたデータの分類がよ

く用いられる。

注

- 1) 本稿は2018年度「英語教員夏季ワークショップ（教員免許状更新講習）」の講座内容に修正加筆したものである。
- 2) Ellis (1997, pp. 161-162) では、データが与えられて操作が要求されれば、指導手順が帰納的または演繹的のいずれの場合も意識化タスクに含めているが、Loewen (2015, p. 81) では、帰納的な場合のみを意識化タスクとよんでいる。

引用文献

- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, S., Homan, R. & J. Poel. (1994). *Grammar in mind*. Tokyo: Logos International.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. New York: Routledge.
- Mazurkewich, I & L. White. (1984). The acquisition of the dative alternation: Unlearning of generalizations. *Cognition*, 16, 261-283.
- Nunan, D. (2003). Grammar. In Nunan, D. (Ed.), *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill.

## **Grammar Consciousness-Raising Instruction: Theory and Practice**

SHIMADA Katsumasa

There are two primary approaches to teaching grammar in the second language (L2) classroom, deductive and inductive. In deductive teaching, the teacher gives a grammatical explanation followed by a set of exercises. PPP (Presentation-Practice-Production) is the typical procedure, which is prevalent all over the world. However, a drawback of deductive teaching is the decreased opportunity of noticing grammatical features on the part of learners.

While deductive teaching requires learners to apply the previously taught rule to examples, in the inductive way of teaching, they are required to discover the rule behind a large number of examples given. Grammar Consciousness-Raising (CR) instruction is one of the inductive, as opposed to deductive, ways of teaching grammar, which involves discovery learning through problem solving with the use of such cognitive strategies as identification and classification. In CR tasks, their learning process is inductive, the same as in first language (L1) acquisition, although the consciousness level of learners is high as they are required to pay particular attention to a specific grammatical feature.

CR tasks consist of data and operations. Learners are provided with L2 data of some kind and are required to perform some operation on the data. By permuting data options and types of operations, a large variety of CR tasks can be designed.

In terms of CR tasks, the teacher plays the role of guide in the task procedures. During CR tasks, by giving instructions and suggestions to his/her learners, the teacher helps them to analyze the data and discover the rules for

themselves.

In this article, taking relative pronouns and dative alternation as examples, I will show how CR tasks can work effectively in the L2 classroom.